

子どもの社会教育と児童館

－ 試論的考察・その1：「子どもの社会教育」研究・運動史－

立 柳 聡

I. 問題の所在

一人前の人間としては未完成な発達途上の存在として、子どもと教育は不可分な関係にある。上杉孝實によれば、社会教育における子どもへの関心は、非行の低年齢化、校内暴力、留守家庭児童対策、青年の脱社会的傾向、地域組織の再編成における子ども会作りの動き等を背景に、既に1960年代から存在したとされる。[白井・小木・姥貝編 1996：62－65] しかし、一般に社会教育を成人教育と把握する伝統が根強い日本にあって、子ども達が教育上注目すべき多くの問題を抱えている現実にもかかわらず、子どもと社会教育を結び付ける発想と実践（以下、「子どもの社会教育」）は、そも社会教育の固有な世界においてすら希薄であった。否、否定的であったと呼ぶ方が適当とみられる時期すらあった。

引き続き上杉によれば、こうした状況の下で、再び「子どもの社会教育」が改めて強く意識されるようになったのは、1970年代に入る頃からであった。1971年の社会教育審議会答申、1974年の同審議会建議でも言及された程、子どもの問題が深刻化したためであった。[前掲 1996：66] その後、筆者も関係している社会教育推進全国協議会の社会教育研究全国集會に、「子どもの社会教育」を考える分科会（以下、分科会）が1974年に設けられ、1978年には、日本社会教育学会も「子どもの学校外教育」というコンセプトを提示して、この問題についての研究成果を刊行するにいたった。[酒匂編 1978] 特に前者は、以来20年以上の長きに渡って今日まで毎年分科会

を継続開催しており、関係するとみられる実践の交流と検討、理論的整理に力を尽くしてきた。一連の分科会の概要は、1990年に、分科会世話人の一部によって『子どもと家庭・地域・学校』としてまとめられている。そして、1996年、これまでの研究成果の初めての集約として、『子どもの地域生活と社会教育』＝[白井・小木・姥貝編 1996]が編集され、健やかな子育てを保障する社会教育実践と基礎理論が世に問われることとなった。1990年代に入り、「子どもの社会教育」論は一定の総括の時代を迎えたと言える。

実はこうした動きに前後して、1995年、東京近辺の分科会世話人により、「子どもと社会教育の会」が結成され、細々ながら研究活動を続け、現在に至っている。この背景には、近年、健やかな子育てを阻害する問題が、子ども達の内面と周囲に複雑・高度・多様化⁽¹⁾して拡大の一途をたどっていること。この結果、若い世代を中心に、「子どもの社会教育」への関心が大変高まってきていること。一方、既述、後述のように多くの関係者の努力にもかかわらず、「子どもの社会教育」をめぐる概念、「子ども」をどう規定するのか等、理論の最も基本的部分で未整理な状態の問題がなお多々残されており、恒常的な研究活動の必要が認識されたためであった。会員の一人である筆者には、当然それを推進する大きな責任があり、「子どもの社会教育」論を少しでも深めるべく、何等かの叩き台を準備してみたいとの思いが以前からくすぶっていた。本論はこうした未整理な理論的課題の幾

つかに、研究・実践史の精査を踏まえて、筆者なりの整理と見解の提示を試みると同時に、「子どもの社会教育」実践の有望な拠点と目する児童館の意義を考察しようとするものである。紙面の都合で二回に分けて論じる。前段では「子どもの社会教育」一般をめぐる研究と運動の歴史を回顧し、現状における課題を明らかにしてみたい。後段では、特に児童館における「子どもと社会教育」の実践と理論的探究を跡付け、「子どもの社会教育」とはそもそも何であるのか？その実践の拠点としての児童館の意義を検討してみたい。「試論的考察」という副題には、これを礎に今後の議論の発展を期待する強い願いが込められているとご理解いただきたい。

Ⅱ. 「子どもの社会教育」研究・運動概史

そこで、幾つか代表的な論考を手掛かりに、最初に「子どもの社会教育」研究の理論的展開を跡付け、論点や課題を整理してみたい。前章でみたように、理論研究の最初の大きな山は1970年代後半に現れた。社会教育研究全国集会の分科会の設置も1974年からのことであり、便宜上1975年までを第1期、以後1980年頃までを第2期、新たな理論的総括の動きが隆盛し始めた1990年までを第3期、1995年までを第4期、以降今日までを第5期と区分することとしたい。

A. 第1期（～1975年）＝胎動期

平原春好は、小川利夫を参照しながら、学校外教育が関心を集めるようになったのは、1960年代後半以降のことであるとした。[吉田昇編 1979：57] また、吉田昇は、親子読書、親子劇場、親子映画等、1960年代後半に現れた子ども達に豊かな文化財を提供しようとする教育運動や、1971年に結成された「青少年少女組織を育てる全国センター」に象徴されるような、学校教育を積極的に改革してこうとする意図を持ち、学校外教育として子どもの自主性を育て、憲法・教育基本法の理念を実現しようとする動き（筆者の理解するところでは、「子どもの社会教育」の運動面

の源流の一つ）が学校教育の危機的状況の下で、1970年代初頭に登場したイリイチやフレイレに代表される「脱学校論」（筆者が理解するところでは、「子どもの社会教育」の理論面の源流の一つ）が学校外教育論台頭の背景にあったことを指摘した。また、（こうした動きによって）「教育を受ける権利は、学校教育によってみたされるのではなく、学校外教育をふくめて考えられなければならない」という思想がここに定着していくことになる。」とした当時の状況の総括は今なお重みがあると言えよう。[吉田編 1979：21～33]

ところで、この「学校外教育」という概念を提起したのは海老原治善[海老原 1975]である。それまでの「在学青少年の社会教育」ではなく、「学校外教育」と認識する意義を、海老原は以下のように指摘した。『少年期、青年期の発達には、より基礎的、系統的教育の保障なしにはありえない。その意味では、学校が軸となり、そこで習得したもの（知識・技術・技能）の応用の場として、労働と教育の直接的結合の場として、異年齢グループによる人間連帯の形成の集団的場として、地域－学校外が重要な教育機能をもつことになる。また、逆に、地域変革の主体形成の運動の進展の中で、地域の教育力のインパクトによる少年・青年の問題意識の形成や集団行動の成長が、学校における基礎的系統的教育の内実を質的に高めることにもなる。その意味で、地域－学校外は、学校教育成立の人間の基盤である。従って、少年期・青年期教育の場合は、学校との結合に重点をおく意味からも「学校外教育」という概念を提起する。』と。同時に、学校外教育の内容について、その今日的（当時）課題は、「地域の子どもも自身の手で作られる自治組織による遊び、仕事、学習活動の組織化こそが課題であり、そのための公的施設と援助する人的配置が緊急の問題」と指摘した。かくして「学校外教育」の概念は次第に一般化していった。

原政行[原 1990]に拠って、この当時の

分科会の動きを概観しておこう。既に指摘したように、分科会が登場したのは1974年のことであった。原はこの背景を、「高度経済成長政策下での子どもをめぐる深刻な事態が、子どもの遊び集団の喪失や発達阻害問題等が提示された時期であり、…文部行政においても転換期に来ていた。」と指摘している。この年の報告は、文庫活動や青少年少女組織を育てる活動等であり、逆説的に社会教育行政の対応の遅れ、職員の認識が問われるものとなった。翌1975年の集会も、実践報告は子ども劇場のものであった。しかし、①子どもを取り巻く状況の正しい把握。②あるべき「子ども像」の明確化とそれを実現するための「教育観」の考察。③子ども組織を育て、運動を支える力を作っていく具体的手だての明確化。以上三点の研究の方向性が確認された。同時に、公民館や児童館等での「子どもの社会教育」実践の蓄積の可能性が期待されることとなった。

このように、この時代は「子どもの社会教育」にとって前史と呼ぶべき段階であった。①地域教育力に依拠した学校教育の内実の充実、②子どもの発達阻害が深刻化する状況の下で、伝統的に揺るぎなき教育の砦であった学校の危機という未曾有の事態が発生し、新たな教育の拠り所が模索され始めた結果、「学校外教育」というコンセプトが導かれたと言えよう。「学校外」というネーミングの選択には、教育界の常識、伝統的な価値観との間で揺れ動く関係者のアンビバレントな心境の反映を看取することができる。この時代の牽引車は、新たな教育運動の担い手たちであった。しかし、早くも児童館への期待が寄せられたことは注目しておかねばならない。

B. 第2期（1976～1980年頃）＝隆盛期

ここでは、上杉孝實 [上杉 1976]、酒匂一雄 [酒匂 1978]、白井慎 [白井 1978]、小木美代子 [小木 1978]、原政行 [原 1990] に拠って考察してみたい。上杉は、この当時、地域教育力を見直す議論が隆盛した背景

を、高度経済成長政策の下での地域破壊と国家統制の強化により、教育が地域に展開される生活との具体的なかかわりを失った画一的、抽象的なものとなり、取り残される子どもが増えてきた点に求めた。そして、地域の大人の教育力も弱まっていることや、子どもに対する商業文化の影響の拡大等に注目し、子どもの生活の教育的組織化の必要、学校外教育の充実を急務としていると展望した。そのために準備された上杉の視点は三点に集約される。すなわち、①地域の諸問題への取り組みを通して、それらを規定している全体社会の動きに目を向けること。②従来の校外教育＝学校の影響を校外に及ぼすもの、とは異なる教育であること。③教育は総体として捉えるべきものであり、学校外教育はその一環と位置付けられること。

こうした観点から、学校外教育の実践において重視すべき事項を五点提案している。i. 生活を守るための取り組みを展開している人々の体験を見聞きする機会を持つこと。飼育・栽培等共同生産労働体験を持つこと。ii. 地域に自治的な異年齢集団が形成されることが必要であり、自治能力の形成のためにも、子どものリーダーを中心とした活動を青年や大人の指導者が支え、育成組織は活動のための条件作りに当たること。（＝指導者の任務は規律を自ら作り上げることを要求すること。）iii. 青年と結び付きたいという欲求を捉え、青年団体の活動に中学生の参加の機会を持つことが考えられるべきこと。iv. 生活を切り開く力をつけるために、意図的組織的に伝承の発掘を行い、それをてこにして文化の創造をはかること。v. 人々の共同による養育の意義をつかむべく、子育ての習俗を取り上げること。

一方、学校教育との関係について、学校教育と学校外教育とは、教育の行われる場の差異として捉えられるべきものであって、学校外教育は、「学校との緊密なかかわりを前提とした地域教育」、「学校教育の成果を実生活

と結び付ける機能を持つもので、言わば学校教育の成果を地域で検証する」、「地域の問題に実地にかかわり、その問題を学校に提起することによって、学校教育を地域に根差したものに作る働きを持つ」ものと規定した。社会化や文化伝承等、社会学的な知見を積極的に取り込んで、学校教育と地域の教育力の相互作用が強調されている点が注目点であろう。

さらに、教育と福祉の関係について、子どもの平等な全面発達のためには、生活全体に目を配った教育が必要であるが、縦割り行政の下では、教育と福祉が分離して捉えられがちであること。また、現状は多くの子どもが福祉の対象となる「保育に欠ける」状態と指摘して、教育と福祉の統一を訴えた。言わばそれを体現した事例と見なしていると思われるが、日常子どもの生活を教育的、継続的に組織化するものとして学童保育を評価する見解も表明した。今日的な観点から先見であったと評すべきであろう。

酒匂は、当時における子どもの社会教育の意義や背景を論じた。酒匂は学校外の子どもの教育・文化等への関心の高まりと組織化の動きを三つに類別した。①我が子のための個人的な対応・解決を目指す親の願望の反映＝塾・習い事の隆盛。②高度経済成長政策に伴う地域環境の一層の悪化の中で、自主的で民主的な子どもの教育・文化活動を育てる多彩な運動の地域的広がり＝親子読書、子ども劇場、学童保育運動等の広がり全国的連帯の進行。③人格形成の場としての少年期の社会教育を重視した国の政策動向＝生涯教育の観点から家庭教育・学校教育・社会教育の関連の再検討と有機的統合。そして、これらの背景には四つの要因があることを指摘した。i. 今日的な子ども達の発達阻害＝労働や生活文化を失った家庭の変質・地域の教育力の低下。ii. 教職員の労働時間短縮・学校五日制の動向と関連した「受け皿」としての学校外の子どもの教育への注目。iii. 国際的な生涯

教育の提唱。iv. 学校のみならず、学校外の教育を通じて青少年の教化を進めようとする権力側の執拗な意図＝「期待される人間像」の鋳型作り。さらに、こうした認識を踏まえて、特に、1977年8月の学習指導要領改訂における「家庭や地域社会との連携」論と「在学青少年の社会教育」施策の展開との密接な関係に注目し、前者の本質が、父母住民も包摂した行政主導による学校・家庭・地域ぐるみの「道徳的実践力」の教化運動であることを明らかにした。

かくして酒匂は、政策の民主化を模索し、子どもの学校外教育の研究は、理念、内容、方法がもはや内実を問われる段階にきていると指摘して、二点から具体的な取り組みを論じた。一つは学校との関連で学校外の教育を位置付け、性格を明確にする必要性であり、「地域社会の教育的編成」への過大な期待が「地域社会の学校化」という行政主導の教化体制につながることを危惧する一方、学校の歴史的・社会的役割の一層の充実のため、家庭や地域での子どもの生活・文化・教育をどうするかを問うこと。（＝地域生活を学校教育の基礎と考える視点）第二に、地域の教育力の内実を問うことであり、それが住民主体の自主的なものとなることを期待しつつ、三層構造によって把握する考えを提示した。すなわち、①地域破壊の根源を見据え、地域に父母住民の自治をもとに、心のかよう連帯した活動を作り出すこと。（そこへの多様な子どもの参加、交流が、子どもの遊び仲間の広がりを促し、基底的な社会認識や行動能力、モラルや生活感情を形成するだけでなく、子どもの文化を育てる父母住民の活動の原動力ともなる。）②直接、子ども達にすぐれた文化を伝承し、子どもの教育・文化活動を育てること。（遊び場作り、環境を守る運動、親子読書、子ども劇場、親子映画、野外活動、スポーツ活動等）③地域の子ども達が自ら主体的・自治的に集団を運営し、集団の力で多様な遊びや文化活動を創造していくことがで

きるような父母住民の援助。「このような生活が、子どもたちの意欲・積極性をたかめ、感動や成功感の積み上げが自信を生み、具体的な経験に裏付けられた豊かなイメージが確かな言語・概念を育て、自然や仲間への能動的な働きかけを通して、自然や社会を感性的に認識し、教科の学習による“科学的認識”の豊かな素地を作ることにになる。」としている。) 後述する議論との関係で注目されるのは、こうした地域教育力の創造に行政はどう援助すべきかを問いかけている点であり、批判と提案が示されている。すなわち、i. 「児童図書館も児童館も、大多数の父母の“委託加工の子育て” 観に対応するかのように、子どもだけを対象に運営されてきたことも再検討される必要がある。」こと。ii. 地域教育力の創造が科学的認識・具体的手だてに基づく援助であることから考えれば、図書館も児童館も学校も、父母住民の学習と活動のよりどころとなる必要があること。児童館の現状を考えれば、今日的にもなお示唆に富む指摘と言えよう。

最後に酒匂は、独自の存在意義と性格を持った権利＝「学校外教育」を構想する小川利夫の主張を踏まえて、学校外教育とは、「自主的で民主的な地域教育力の創造を目指す諸活動とその公的援助・保障」とする仮説を提示した。「学校外教育」概念を提唱した海老原が、学校を軸に地域との関係を構想したのに対し、酒匂はまず地域教育力ありきを訴えているとみられる。対照的な姿勢が興味深い。また、上杉同様、「文化」という視角の重要性を指摘したことも見落とせない。今日的にみて先見であった。

次に白井の主張を振り返ってみよう。白井は、発達保障の観点から学校教育との関連において学校外教育の意義を論じた。矢川徳光の論を踏まえながら、この当時の子ども達の状況を、「事物や社会に能動的に働きかけて社会的有用性を創造していく労働と、集団的共同の中で言語を生みだし、思考力を発達さ

せ、意識的に見通しをもって事を処することによって、他を媒介にして自己を変革していくことができるという、人間の特質が失われつつある」と認識し、人間の種の持続にもかかわる重大な発達阻害が生じていると指摘した。そして、このような危機的事態の背景に、子どもが創造的知性を湧かせた自主的、自治的活動が衰弱してきている事実があるとして、それを踏まえた今後の発達保障と学校外教育のあり方を構想した。

白井は、コスチュークやエリコニンの発達論を積極的に踏まえ、旧世代に学び、それを乗り越える自己変革のプロセス＝子ども自身が内的矛盾を克服する自己運動をどうつき動かしていくか＝発達を達成する主体としての子ども（の発達の法則）の発見を新たな発達観として定立し、問題を考察する理論的な根拠を明らかにした。この点は後ほど検討する小木の議論とも連動し、今日的な「子どもの社会教育」論の構想にも重要な示唆を含むものであった。

白井は、こうした観点から、能力主義的な差別・選別がもたらした人格破壊という学校教育の歪みの是正を社会教育に求める社会教育審議会の矛盾等を指摘した島田修一の見解に賛意を示し、学校外教育を吟味する場合にも、発達阻害の克服という視点が重要であることを強調する。そして、地域－学校外は、学校教育成立の人間の基盤とする先の海老原治善の見解を支持して、以下のような見解を提示した。

学校外教育とは、「子どもの地域生活をゆたかにすることによって、成長しつつある子どもたちに対する、人間としての固有の権利を保障しようとする、父母・地域住民を主体とする、またその教育要求に依拠して社会教育施設や社会教育団体によって進められる、地域における教育的配慮による指導・援助」である。この主張は、①地域作りと学校外教育を一連のものとして捉えていること。(＝学校外教育の独自性) ②活動の主体を住民と

規定していること。以上の二点において特徴的であり、白井自身言及していることであるが、行政はそのための条件整備に徹する可きとして、行政の補完的な役割を強調している。

また、学校教育との関係については、城丸章夫や川井章等の主張を支持しながら、学校外教育を学校が丸抱えすることがあってはならないが、子ども達が主体的に地域での活動が組織できるように準備してやることは大事な学校教育の仕事とみる考えや、学校教育と学校外教育を統一した青少年の地域教育計画について、その立案と推進に教職員集団が主体的な責任をもつことの必要性を訴えている。白井の考え方は、学校のイニシアチブと学校教育との不可分な連続性の下に学校外教育を構想する点に特色があると言えよう。

これに対し、「社会教育」を前面に掲げて学校外教育を論じたのは吉田であった。吉田は、「一般的な概念としての社会教育は、意図的で計画性をもつ教育という性格をもつものでなければならない。」「市民生活の開花につれて幅広く文化的な内容のものとして各種のお稽古ごとや、趣味的教養が学校外の教育として行われ、さらにはスポーツ団体なども、子どもの教育を組織するようになってくる。…高度経済成長の時代になると子どもの学校外教育は社会教育という自覚のないまま百花繚乱と咲き乱れているといってもよい。しかし、その中で、子どもの学校外教育の中には、…その活動を社会教育として自覚しながら展開されるものも現れてくる。…児童館や公民館で行う学校外教育は社会教育という名称で呼ばれている。」といった認識を示した上で、以下の問題点を指摘した。①社会教育と意識して行われる学校外教育は、どのような性格を持っているか？持つべきものか？②子ども達の社会教育を始めようとしても、どこから手をつけてよいかわからない。③学校が行うべき活動と、社会教育でやらねばならない活動と、どこで線を引けばよいのかははっきりしない。かくして社会教育としての

学校外教育を見定める必要に迫られるとした。

吉田は、学校と学校外教育の関係を歴史的に回顧することから考察を展開した。我国では、子どもにとって必要な教育はすべて学校が行うという考え方が根強く、昭和24年に社会教育法が制定され、また、昭和30年に文部省が通達を発し、少年を対象とする学校外教育が社会教育と認められるようになって、少年団体の結成や活動は活性化しなかった。この結果、「学校外教育とは、学校が行う校庭を離れた場所で行う活動であるという考え方は、今でもかなり広く行きわたっているといえる」と総括したのだった。

しかし、吉田は、こうした傾向は昭和30年代以降少しずつ変わり始めているとも指摘した。①高度経済成長下、学校教育は教科の授業に中心に置くこととなったこと。②学校事故による賠償裁判の発生。③教師の労働時間短縮問題。④昭和40年代半ば以降、国の社会教育行政の方針として、社会教育による学校外教育の推進が確認されるようになったこと。以上の背景により、社会教育行政としても、学校外教育の課題に正面から取り組まざるを得なくなったという。そこで、どのようにこの課題に迫るかが問題となるが、吉田は、「戦後の社会教育というものの本質が、住民が自発的に行う教育活動を主体にし、行政がそれを援助する役割を担うことにあるとするならば、社会教育の学校外教育へのかかわり方も民間の諸活動を巻き込んだ幅広いものになっていかなければならない。」と指摘した。今日的な視点から見ると、その後の「子どもの社会教育」の発展は、幅の広さという点では、幸い吉田の期待したものになったと言える。

一方吉田は、社会教育的な学校外教育を確立しようとする立場から、小川利夫等の学校教育に傾斜した学校外教育論を議論の俎上に乗せた。吉田は、こうした主張が内包する問題を三点指摘した。すなわち、①現在の学校

教育そのものが管理体制の中で身動きできないものになっており、学校外教育もそこで行われるとすれば、一元的に管理されたものになる心配がある。②学校教育自体子ども達にとっては選択性のないものであり、学校教育の方法が学校外教育の場面にも持ち込まれることとなれば、そこに学校的なものの支配が感じられて、子ども達の心理的圧迫になる心配がある。③学校が教育のすべてを担当するというやり方は、学校外教育を地域から浮き上がったものとし、父母たちの教育に対する積極的な参加の姿勢を後退させる心配がある。言わば吉田の立場は白井の立場と対極に位置するものであるが、両者とも、学校外教育が地域から遊離することには問題を指摘していることに気がつかれよう。注目すべき点と言える。

かくして吉田は、社会教育的な学校外教育を構想するポイントを以下のように整理した。その第一は、子ども達の自由で自発的な活動が中心となる第三の（＝家庭生活とも、学校生活とも異なる）生活領域の意図的な構築である。吉田は、歴史的に回顧すれば、第三の生活領域は、子どもが成人した時、強固な地域社会を作り上げる基礎的経験を与えるものであったにもかかわらず、現代の状況の下では、子ども数の減少や住居、交通事情の変化によって、そも地域社会が成立する可否かの瀬戸際に立っており、それ故意図的にこうした生活領域を築くことが必要と指摘した。しかも、それが子どもの学校外教育の中心問題としており、注目される。第二点は、第一点の課題に迫るべく、学校教育とはできるだけ違った活動内容や活動形態をとること。吉田は、こうした課題に伝統的に取り組んできたのは、自主的な学習を本質とする成人の社会教育であったことを指摘して、まずもって学校外教育を社会教育の一環に位置付け、何よりもその中で子どもの自発性と連帯性が伸びていくことを最重点に考えていくことが必要と訴えたのである。

吉田は、そのための課題を二点指摘した。第一は、社会教育は強制ではないため、最もそれを必要とする子ども達が対象外になる事態が起こる可能性があること。「そうした限界を自覚して福祉と教育をできるだけ統一的にとらえていく努力を行政社会教育として行わなければならない。」と論じたことは卓見と呼ぶべきであろう。上杉の主張と通じるものがあり、また、児童館における「子どもの社会教育」のあり方を考える上で、重要な理論的礎の提起であった。第二は、「子どもの学校外教育の問題を自分達で考えていくことは、親自身の生活のあり方も考え直す契機にもなるし、子どもの問題を地域の問題として受け止めていくことにもなる。…成人の社会教育そのものをいきいきしたものにしていこうという逆の波及効果をうみだすことも期待される。」という指摘であり、今日的な立場から筆者も全面的に賛同するものである。

なお、この点に直接結び付くものと思うので言及すると、翌年、吉田は「子どもの発達にとって何が必要なのかということ、学校教育と学校外教育をふくめて考察し、そのなかで国民共通に最低限必要な教育を公的に保障していくことが考えられなければならない。…学校外教育の問題をすでにきまった領域の問題として取り扱うのではなく、つねに学校のあり方と関連させながら考えていくことであろう。」と指摘した。[吉田編 1979：8～9] 特に、前段の指摘は、1980年代における理論と実践の検証の動きの中で、「家庭・学校・地域の連帯＝行政も民間も含めた地域ぐるみの子育て」の重要性が明確化したことや、関係機関の重層的な協力体制の確立＝各々の固有な役割を前提に、有機的な連携を有効とする今日の子育て支援施策の隆盛に目を向ける時、深い洞察であったと言えるであろう。

小木の議論に目を移してみよう。小木は、「学校外教育の内容・方法についての考察は、子どもの権利実現という歴史的視点に立ち、

現実の地域における子どもの姿を正しく把握・分析することから始められるべきであろう。」としながら、また、「望ましい子ども像」についての学校、地域、家庭三者間の共通理念の存在が前提と指摘した上で、「学童期を中心とする身体的精神的発達の諸特性を踏まえて、地域子ども組織の活動内容と指導方法について考察」した。各論的に個別具体的なテーマに踏み込んで論じており、この時期の業績としては珍しいものであった。

小木は、従来学校外・地域子ども組織の活動内容や指導方法について考える場合、子どもの発達論的視点を導入し、科学的に検討していこうとする姿勢が、政策、運動いずれの側にも乏しかったとの反省に立ち、当時最新の研究成果にも目配りしながら、児童期の発達の特徴を身体的、精神的双方から確認する作業から考察を開始した。特に、精神的な発達の特徴に関しては、「子どもの心的活動は、感情系の発達と知的側面の発達の二つの系において捕えられ、かつ、それらは二元的、平行的に発達していくのではなく、法則的に交互にどちらかが主導的になって現れ、その交替時期が心的発達の質的転換期に当たる。」とするエリコニンの学説や我国における先行研究の成果を踏まえて、発達の質的転換期には、「子どもの中には新しい行動様式や思考様式が獲得される。そして、このプロセスの中に、大人の教授と子どもの学習の関係が成立するのであるが、この事実関係は、言い換えれば、新しい発達課題に対する子どもの内的矛盾の克服過程であるともいえるのである。従って、子どもの発達のプロセスと質的転換期を知ることによって、大人がそれを援助することや、子ども同士が相互に助け合い、克服を容易にさせることも可能になるのである。」と、注目すべき指摘を行った。さらに、児童期における発達の質的転換の時期を7、10、13歳に比定し、各々の時期の特性を考察した長島瑞穂、寺田ひろ子の説や坂元忠芳の説を検討して、発達と教育の関係について、

以下のような結論を導きだした。①教育は子どもの発達を先導する組織的活動である。②教育的にかかわるとは、各段階の発達課題を知った上で、次期への飛躍のために、その原動力とも言うべき内的矛盾を意識的に作り出し、それを子どもが能動的に受け止め、始動させるようにすることである。

小木は、こうした視点が学校外教育の内容や方法論の構想にも導入されるべきとして、五つの要点を指摘した。(以下、一部筆者の意識が含まれている。) すなわち、i. 学校外教育＝訓育＝人格形成＝自治活動・文化活動・労働・社会的活動、学校教育＝陶冶＝教授／学習過程であり、かつ、両者には独自領域があること。二つの教育作用の区別と統一の関係を十分理解することが必要であり、両者は相互に深くかかわりあって、全体として統一された人格形成に寄与する。ii. 学童前期＝7～10歳頃と学童後期＝10～13歳頃とでは、明らかに発達の質的転換が認められるので、学校外の子どもの組織作りや内容・方法の検討にはこの点を考慮すること。なお、この点に関連して、小学校低学年向きには学童保育のような組織を、また、小学校高学年には、少年期につなげて、その発達の特性を助長させる組織を作ることが効果的と言及した。iii. 学童前期に獲得される科学的概念(認識)は、訓育活動としての学校外での豊かな生活経験と結び付くことなしには、十分に確かな知識とはならない。従って、いざという時に判断を誤ったり、敏速に行動がとれない場合もある。その意味で生活指導者の存在＝養護の必要性がある。(＝学校外・地域に根差した小学校低学年向きの最良の子ども組織としての学童保育の根拠) iv. 学童後期の学校外教育の内容・方法には、高次のスポーツ活動に分化させるとか、調和のとれた器楽演奏をするとか、自治的集团的活動の担い手となる等、本格的に地域主体の活動を組織していく視点が重要である。なお、この点に関連して、単に社会教育領域の枠内で捉え

られない問題を含んでおり、「学校教育、社会教育、児童福祉領域との再編成」という制度改革にまで発展させざるを得ないとも言及している。今日的な議論とも直接結び付く卓見であったと言えよう。v. 地域はそこに生きた人々の生活と労働の歴史を内在させているが故に、学校外教育は地域に根差したものとすべきこと。

最後に、分科会の動きを中心に、原の記録に拠って運動サイドの動きを振り返ってみよう。原はこの時期の分科会の展開を1976年から78年までと、1979年から81年までの二つに区分して、その特色を振り返っている。前段では、1976年に、子どもの学校外での活動の重要な分野として「合宿生活や読書生活、遊び生活」をめぐって、行政、運動、私企業等の役割を明らかにしようとする試みがなされたこと、図書館、児童館の実践が初めて提示されたことが報告されている。さらに、翌1977年になると、公民館実践の報告等も加わり、既述のような学界の動きとも連動して、分科会の課題が整理されたことを記録している。すなわち、①地域の中で子ども達の心身の豊かな発達をどう保障するか？②子ども達の全面発達という視点から、発達保障の内容、方法、筋道はどうあるべきか？③子ども達に対する（もしくは子ども達自身による）大きな行事活動と日常的な子ども達の活動のつながりのあり方。④地域での市民による各種の運動と各教育・福祉機関との連携のあり方。⑤各教育・福祉機関相互間の分担と連携のあり方。⑥子ども達の問題をめぐる市民運動が地域社会を変えていく見通しとその過程の明確化。以上の6点である。原も指摘しているように、これらはなお今日的課題でもある。こうして1978年になると、非行問題への取り組みが検討され、社会教育における子ども研究の課題が一層広がったことを報告している。

なお、この間1977年2月に、分科会関係者を中心に「子どもの地域生活を豊かにする研

究会」が結成され、その後1980年2月まで、計11回の機関紙発行を通して、「子どもの社会教育」研究を推進する重要な役割を担った点は見落とせない。

後段では、国の新たな政策動向を踏まえて、その分析の必要性が問われるようになった。また、1980年の京都集会では、三つの分散会が設けられ、その一つとして、子どものための街づくり・施設づくりと社会教育が問われたことが注目されている。つまり、施設・地域環境と子どもの集団活動との相関を問う視点がここに初めて登場したからであった。1981年の分科会では、酒匂一雄が基調報告を行い、子どもの学校外教育をめぐって、①地域教育力の重視。②子どもにかかわり、どのような運動が展開されているか？③学校や社会教育等、公的機関の役割。④国の施策動向の把握の必要性。以上の重要性が確認された。以後、分科会での議論は、「学校・地域・家庭の総体で考え、連携する」という視点で子どもの問題を考える方向に進んで行くこととなる。

以上1970年代後半の動向を振り返ってみたが、正に隆盛と呼ぶにふさわしい議論の高まりと言えよう。この中で幾つか共通項とみられる節があり、確認しておきたい。第一は、社会教育の世界における子どもへの関心がどのような背景によって生じてきたかをめぐる認識であり、一つには高度経済成長の矛盾としての地域教育力の衰退とそこから生じた子どもにかかわる様々な重大問題への対処の必要性という点で、ほぼ見解の一致をみていると言えよう。第二に、この認識を踏まえた「子どもの社会教育」を展開するための基本姿勢についての見解である。すなわち、地域社会をベースに、そこから遊離した展開はありえないとする認識も一致していると思われる。否、酒匂や白井は「地域作り運動との積極的な連携、もしくは一体的な展開」を主張している。学校外教育をして、「自主的、民主的な子育て運動の展開」と論じた酒匂の見解は

一つの極致とみられよう。第三は、本質論であり、「学校外教育」という名称に象徴されるように、この時期の「子どもの社会教育」は、カウンターパートとしての「学校（内）」教育が多分に意識されたものであった。教育の成果は総体として把握されるべきものであり、何等かの形で学校教育との連携を良しとする認識、学校外教育に固有な（独自の）領域の存在を承認する点では共通しているように思われるが、両者の優先順位や比重、相対的な位置付けという点では二極分離している。学校に比重を置き、そのイニシアチブの下で、学校教育との積極的な連続性、敷衍を構想する白井や、白井が言及した小川利夫等が一方の極である。これに対し、学校外教育に学校教育と並列的な位置付けを与え、その独立性を強調する立場がある。吉田や小木の主張はこの流れに属するものであろう。第四に、内容・方法論をめぐる認識であり、これは主として白井、小木の議論に集約されるが、新たな学説を踏まえた発達論的な視点に立った検討が主張されている。また、吉田の主張に示されたように、独自の方法論の確立を目指すとする立場も確認される。今日的な課題でもあることを思うと、感慨深い。第五に、指導（者）論をめぐる、複数の研究者から見解が寄せられているが、文字通り「“発達途上の”子どもの社会教育」なのであって、指導者の一定の役割を重視して考えようとする点では一致していると思われる。その上で、青年層の役割に注目する上杉の見解、親たちの教育や学習活動を組織することにもなるという酒匂の見解、大人も育つとして注目する吉田の見解は、大人の社会教育の振興やそれとの連動も視野に置くものであり、後述のように、今日的な論点とも直接結び付く内容が含まれている。いずれにせよ、「子どもの社会教育」の独自の研究課題が早くも指摘されたのだった。第六は、福祉との関係であり、社会教育の任意性を念頭に置きながらも、「現状では多くの子どもが保育に欠ける」と

指摘した上杉の見解、「（学校外教育を）必要とする子どもがあぶれないように」と注意を促した吉田の見解は、特に児童福祉施設として法制上の位置付けを与えられている児童館における「子どもの社会教育」の意義を考える場合、取り分け重みのある主張である。この点も「子どもの社会教育」の独自の研究課題と言えよう。さらに、運動が果たした役割を考えてみると、①関係機関同士の連携を訴え、各々の実践を紹介する機会を提供して、検討の俎上に乗せたこと。②理論と実践の出会いの機会を提供したこと。③「子どもの社会教育」の普及。以上の点で取り分け重要であったと思われる。

C. 第3期（1980年代＝1990年まで）＝理論と実践の検証期

この時期については、増山 [増山 1979及び1989]、原 [原 1990] に拠って検討してみたい。[増山 1979] は、1970年代に目覚ましい発展を遂げた「子どもの社会教育」の動きを総括し、1980年代の課題を展望した論説である。増山は、現状（当時）において、地域のスポーツ組織や少年団体活動が子どもと父母の関心を集めているが、前者には発達を無視した技術主義的鍛練や根性教育が支配的となり、正しい指導のあり方が検討される必要があること。後者は、ボーイスカウトに代表されるように、指導原理が命令と服従、忠誠と奉仕にあり、自由と自治、民主主義の精神が欠落していることが問題とした上で、地域の子どもの活動にとって今日最も大切な課題は、日常的な集団活動を通して、子ども達自身が、自ら目的を決め、それを実現するために約束を作り、主体的に生活を創り出していけるように働きかけていくことにあると指摘した。また、1970年代の地域教育運動としての社会教育実践は、①父母住民自身の交流・学習活動、②子どもの教育環境を整備し教育制度や行政の民主化を求める運動、③父母住民が直接地域の子どもの達に働きかける運動等、多角的な内容を含む運動構造を作り出

してきたこと。しかも、それらが教師主導の運動から、父母住民主体の運動へ進展したこと、特に③の動きに顕著に特徴付けられることを明らかにした。こうした現状を踏まえて、増山は1980年代の「子どもの社会教育」の課題を二つ指摘した。i. 育てるべき子ども像を活動の内容・方法と結び付けて明らかにすること、及び、子どもを育てる地域のあり方と目指すべき地域の教育力を明確にしていくことにより、子どもと父母住民の願いを実現していく正しい道筋を展望すること。ii. 親と子の教育文化運動と社会教育行政とのかかわりを改善し、自主的な住民の運動の発展を保障する民主的な社会教育行政を創り出すこと。特に、後者については、公民館や児童館と地域の教育文化運動とのかかわりを実態に即して研究する必要があるとも言及した。その後増山は、自己の設定した課題に挑戦するかのようには旺盛な研究活動を展開したのであった。

実際、この時期の「子どもの社会教育」をめぐる理論的研究としては、上杉 [上杉 1981]、小木 [小木 1985] 等、第2期の議論をリードした研究者の業績もあるが、イニシアチブを発揮したのは、次々に著書を刊行し、すぐれて包括的な議論を展開した増山と思われる。それらは明らかに連続性を有しており、[増山 1989]の理解は、少なくとも[増山 1986 a]、[増山 1986 b]を踏まえて導かれるべきであるが、本書がそれらの総括的な意味合いを有していると認識するので、ここでは専ら本書に依拠して検討してみたい。第2期の理論研究の主要な論点を念頭に置き、特に五つの点から増山の見解に注目してみたい。まず第一は、「子どもと社会教育」の課題であり、増山は教育学的な解明が求められる課題を以下のように三点指摘した。①子どもの地域生活に対する援助・指導の問題＝子どもの発達研究の要点に社会教育はいかなる役割を果すべきか? (増山は、「学校外教育」という用語と概念は、この点とのかかわりで

問われていると指摘した。) ②子どもの地域生活と自主的な活動を保障していくために、父母住民の子育て観・子育ての力量を高めていく教育活動＝子育てにおける親の学習への援助のあり方の解明。③前記二つの課題をやりとげる力量を持つ社会教育職員の養成とその専門職化の問題。第二は、「地域の教育力」をどのように把握するか、という問題であり、④住民の運動、⑤子育て運動、⑥子どもの自治活動、以上の三点において把握する考えを提示した。そして、特に、子どもに直接かわる「地域の教育力」の重要な内容は、i. 子どもの豊かな活動の保障＝できるかぎり多面的な活動を子ども達が体験できるよう援助すること、ii. 子どもの自治活動の育成＝「話し合う活動」、「とりしきる活動」を子どもの活動の中軸に位置付けること、であるとした。第三は、「学校外教育」研究の今日的課題についてであり、増山は、従来の「学校外教育」論が検討課題としてきた論点は、①学校教育と社会教育の再編成、②教育と福祉の統一、③子どもの文化と教育の相関、の三点であると確認した上で、③の分野の研究の遅れを問題とした。すなわち、従来の「学校外教育」論は、制度論、権利論、領域論に偏り、最も重要な内容論、方法論、「子どもの文化論」、「子どもの発達論」の面で弱さを残しており、こうした研究上の弱点が、親と子の地域での文化活動の豊富な蓄積を吸収していく視点とそれらに発展方向を提示していく視点の弱さとなって現れているという、重大な指摘を行ったのだった。増山は、子どもの文化論の中核はファンタジー論＝子どもが活動の主体として自らの活動を楽しむこと＝自由な精神活動、自由な身体活動を通じて、持てる空想力・想像力を働かせ、やがてより大きな創造力を発揮していくプロセスに注目することであるとした。第四は、教育と福祉の関係についてであり、両者が分断された状態にあるという現状認識を示した上で、そも教育基本法と児童福祉法の規定は教育と福祉を深く統一

した理念とするものであることを指摘した。そして、学童保育や児童館の活動をはじめとする「新しい児童の教育」としての「学校外教育」は、教育と福祉を統一的にとらえ、子どもの生活と教育の結合を追求し、生活権と発達権の統一的保障を目指す営みを実践的に模索しているところに現代的な意義があると論じた。さらに、「学校外教育」概念が内包する教育と福祉の統一の問題に注目した場合、「教育福祉」概念の定立が、児童厚生施設（児童館、児童遊園）問題、学童保育問題を正面舞台に引き上げ、子どもの権利保障に重大な貢献をなしうることを指摘した点は見過ごせない。この問題は、児童館・学童保育のあり方を考える上で、今日より一層重要な意味を帯びて来ていると思われる。第五は、学校教育と学校外教育の関係についてであり、増山は、この問題の本質が学校教育と社会教育の再編問題であることを確認し、両者の統一を可能にする教育的価値の源泉として「地域論」の解明が新しい研究課題として登場したと指摘した。そして、「学校外教育」の概念が、「地域の教育力」をより意図的・目的意識的に子どもの発達と関係させて構成しようとする新しい教育原理であることを解明したのだった。

一方、運動や実践の側の動きはどのようなものであったろうか、原の報告を踏まえて、分科会での基調提案や確認された事項を中心に紹介してみよう。原は1980年代の動向を1982年から86年までの時期と、1987年から89年までの時期に区分してその特色を総括している。まず前段を振り返ってみよう。1982年の分科会では、以下の五点が課題として確認された。①子どもの発達の実相の明確化と大人、親の“くずれ”との構造的結合。②家庭・学校・地域の全面で、子どもを評価し励ます目と思想の大人からの育成。③民間の教育・文化運動の生活の場への定着。④子どもを中心にすえた学校や社会教育機関との中身ある協力の追求。⑤地域での取り締まり的非行対

策や青少年「健全育成」、「社会参加」路線の実像の把握。続く1983年には、白井慎の基調提案により、①発達阻害の現状としての非行の把握。②発達のゆがみの原因の追求。③子どもの発達を見る場合のポイント。④子どもの権利を守り、その実現を日常的・継続的に具体化し保障していく地域作り。以上の諸点が確認された。

児童館との関係で注目されるのは、1984・85年の分科会であろう。1984年には、山田正行の基調提案によって、保育所や学校、児童館等の公共施設のあり方、地域子ども会、PTA、地区青少年育成協議会等が総力をあわせて地域ぐるみの子育て運動を盛り上げ、地域の教育力を高めることが訴えられると共に、家庭や地域におけるそのための実践のポイントが確認された。翌1985年の大阪集会では、引き続き地域ぐるみの活動による子育ての必要が強調されると共に、分科会史上初めて子どもの活動の場としての児童館の機能が本格的に検討され、以下の五点が確認された。①地域の子ども達に自主活動の場を与える。②子どもの要求に応じた活動を通して仲間を育てる。③子ども集団の組織的活動の指導。④子ども文化の発展と交流をはかる。⑤子どもの状況把握と各種団体との連携等の役割。

1986年は、基調提案として、「地域における子どもの活動とその条件整備」が引き継がれる一方、分散会テーマ再編の年となり、①子どもの集団作り、②子どもの文化、③子どもと施設、という三つが設定された。特に、①、②でリーダーとしての中学生、高校生の役割が注目され、③では、児童館での劇遊びを例として、子どもをめぐる活動における遊びの役割が改めて見直されることになった。

総じてこの時期は、1970年代後半の理論的検討の動きを継承するかのように、前半はかなり抽象的な要点の確認に終始していた観がある。それが次第に「地域ぐるみの子育て・地域における子ども達の自主的・組織的活動の推進」というコンセプトの下に、そのため

の課題が具体的に提起される方向へと変化していったとみられよう。特に、こうした動きを推進する拠点として児童館が話題に取り上げられるようになったことは注目される。

後段の出発点となった1987年は、一面の特色として、「10数人の参加者で、子どもに対する関心が社会教育の場でどういう方向にいくのか問われる集会であった。」と報告されている。基調提案には小木美代子が当たり、近年の子どもの様々な現象が報告されると共に、問題状況を引き起こす要因が分析された。翌1988年は、「子どもの生活と社会教育の課題」がテーマとなり、比較的多くの社会教育職員の参加を得て、公民館における子どもの活動が事例報告される等、社会教育色の強い集会となった。上杉孝實の基調提案では、①子どもの現状、②子どもをめぐる集団・施設、③子どもの活動と文化、④学校教育と社会教育の連携、という四点が取り上げられた。原は、「この群馬での教訓が、新たな子ども研究の道を開いてくれた。」と総括している。続く1989年は、これまでの分科会の総括が与えられた重要な年であった。学校教育の問題にもアプローチした点が特徴的であり、白井慎の基調提案を得て、地域教育集団の連帯と共同を通して、子どもの発達を保障する豊かな地域生活を創造するために、家庭・学校・地域の諸機関や団体、人々が連携して結びあっていくことが強調された。実践報告では、少年団活動とそのリーダーとしての要件が注目された。1990年の集会では、生活時間の圧迫等、十分な発達保障がなされない子どもを取り巻く状況を問題視した白井慎の基調提案や学童保育の実践報告等を受けて討議されたが、子どもの活動を支援する指導者のあり方、指導者間・地域と学校との連携をどう形成するか、子ども同士の仲間作りが重要な論点となった。また、課題として、学校外の活動成果をどのように学校に反映させるか等が確認された。

この四年間を振り返るに、酒匂一雄の編集

による著書〔酒匂編 1978〕の刊行からかれこれ十年。子どもの現状把握が注目点となっていることや、参加者数・顔ぶれの変化に示されるように、まずもって子どもの状態や問題が以前とは変わってきたことを踏まえて、新たな理論構築の時代に入ったとみられる。さらに、1980年代を全体として総括すれば、1970年代後半の最初の理論的総括の成果を踏まえて、理論研究の課題や論点の集約が進展する一方、運動の側では、様々な実践への注目と検証が進められた時代と位置付けられよう。そして、1989年は、国連総会で子どもの権利条約が採択され、子どもに対する見方が大きく変わり始めた年であったが、「子どもの社会教育」も新たな展望を必要とする段階を迎えたのであった。

D. 第4期（1991～95年）＝新たな模索期

この時期の動きは、木全力夫〔木全 1990〕、原政行〔原 1990, 1991, 1992〕、増山均〔佐藤・増山編 1995：17～53〕に拠ってみてみたい。

先に理論的な研究動向を確認しよう。増山等の著書は、必ずしも社会教育というコンセプトを前面に押し出したものではない。しかし、子ども、地域、文化を結ぶ最新の学際的研究成果を世の中に問い、注目の書であった。「今日の子ども達は、便利な物質生活の中で、豊かなファンタジーと現実世界のリアリティの両方を見失っているのではないか」と問題提起し、「文化権」というコンセプトによって子育てと子育てのあり方を考える新たな視点を提示した。大部の著書の要約は容易でないが、増山が理論的な要点を示しており、確認しておきたい。増山は、子どもの健やかな成長・発達のための不可欠な基本権として、①生存権・生活権＝子どもの命・身体・心を愛護・保護して育成すること＝プロテクション＝福祉の領域、②教育権・学習権＝子どもの技術や学力、技能、能力を丁寧に取り出し、育てていくこと＝エデュケーション＝教育の領域、③子どもの文化権＝子ども達一人一人が

ありのままで、その精神を自由に伸びやかに輝かせながら、生き生きとした生活を築きあげていく過程を一緒に楽しんでいくこと＝アニメーション＝文化の領域があるとする。その上で現状を顧みるに、取り分け行政的営為においては、福祉と教育の分断が著しく、さらに文化の領域が独自には成立しておらず、子どものための文化行政が極めて貧弱なことに問題があると指摘した。そして、子どもの権利条約第31条に規定された子どもの文化権の三つの内容の意味するところを具体的に検討し、「文化権」と「文化的参加」の概念の明確化を踏まえた子どもの社会参加が追求されることによって、人間復興の地域創造への課題はより豊かに実現していくことになると展望した。第3期における増山の考察がすぐれて精緻なものに発展している様子が確認される。

運動の側の動きを振り返ってみよう。木全は二つの視点から1990年段階の分科会の到達点と課題を以下のようにまとめている。第一は、「実践の交流と理論的整理」に関して、①分科会の参加者を通して、「子どもの社会教育」の理解者を社会教育の世界に拡大することができた。②子どもの学校外教育（「子どもの社会教育」）の中に、社会教育の本質である「相互学習・教育」の活動を発見し、検証してきた。③苦心しながらも理論的整理の積み重ねがあった。第二は、「実践と研究の課題領域」に関して、④分科会の名称は、毎年の状況を踏まえて変化してきた。（注目すべき重点課題は少しずつ違っていたことを意味していると思われる。＝筆者）⑤参加者をもっと詳しく知りたい問題についての掘り下げや、明日への実践の手掛かりになる方法論として提起するまでには課題が整理しきれていない。⑥様々な活動の公共性という視点から、行政とのかかわりが自覚されるようになった。また、社会教育行政の中に、「子どもの学校外教育」という領域が認識されるようになり、行政が推進する関係事業（児童館、

公民館、図書館等における実践事例等）も報告されるようになった。⑦行政による実践、全国組織を持つ目的団体による活動、自主的な地域活動との関連をさらに討議していく必要がある。⑧課題領域の拡大と相俟って、実践活動を子どもを取り巻く社会的関連の中に位置付けていくことの必要性。こうした課題は、以降どのように深められていったのであろうか？特に、③、⑤、⑦、⑧との関連で考えてみたい。

分科会の展開を基準に考えるならば、この時期はさらに二つの時期に細分することができる。前半は1992年までである。1991年の分科会は、「子どもの仲間と生活をつくる品川センター」の先駆的な実践報告、四人のコメントーターの問題提起を得て討議が展開した。この年、世話人の意図は前掲木全の総括を受けて、これまでの分科会の理論的整理を求める点にあった。確かに、次世代に伝えるべき何ものかの明確化、学校教育以外の独自の教育原理の必要性等は確認されたが、なお多くの課題を残すものとなった。翌1992年の分科会は、PTA 分科会との初の合同分科会として開催され、また、学校五日制問題と子どもの権利条約が課題として本格的に位置付けられ、注目すべき内容となった。学校五日制の受け皿とは異なる社会教育施設独自の活動や役割の可能性、地域諸団体間の情報交換と連携等、重要な問題提起を受けて議論が展開した。この結果、①学校五日制の下での、家庭、学校、地域間の役割分担。②大人による活動メニューの提供と子供の主体性育成。③企画段階からの子供の活動参加の可能性。以上の課題が明らかとされた。正にこの二年間は、80年代の終わりから明らかになり始めた新たな理論的模索の動きが、子どもの権利条約や学校五日制の動きへの対応、子どもの実態把握の困難さといった問題への取り組みと連動して、運動が一定のカオス状態に入ったことを示すものであった。

後半の始まりである1993年は、分科会に

とって一つのエポックとして忘れ難い年となった。その事情の第一は、長年分科会の世話人として、分科会をまとめる中心であり、また、「子どもの社会教育」を普及・確立する上で、多くの貢献を果してきた原政行の突然の逝去である。以降分科会は新たな運営スタッフによる事務局体制の確立を余儀なくされることとなったのである。原もそうであったが、姥貝莊一や牛窪学といった児童館の現場出身者が原の遺産を引き継ぐこととなった。たまたま1993年度の千葉集会におけるレポートは児童館の職員の立場から筆者が担当した。自己の取り組みを踏まえ、テーマに即して意見発表する方法が採用された。(①テーマ、基調提案に基づく理論的な課題探究) また、表現活動や児童演劇にかかわるグループの子ども達が分科会の中で公演し、参加者に変な深い印象を残した分科会となった。子ども達に直接意見を求めよう、主張してほしいという思いが形となった演出であった。(②子ども自身による意見表明) また、この集会の準備の過程では、千葉県内の関係団体のネットワークを組織しようという動きが現れ、一定の形となった。(③開催地地元の育成) しかも、こうした成果は、重大な教訓としてその後の集会に積極的に引き継がれることとなった。1994年の長崎集会では、大阪音楽大学の大前哲彦の研究報告を受けて、子どもの現状を考える新たな視点の確立が反省会の中で注目を集め、さらなる課題として以降の集会の企画に考慮されるようになっていった。また、この集会と1995年の山形集会では、共に学童保育の活動実践が取り上げられ、世話人スタッフの関心とも相俟って、90年代前半は児童館、学童保育が実践事例として注目を集めた点で特色がある。しかし、子どもの声が再び分科会の会場で直接響き渡るのは、1996年の集会を待たねばならなかった。

後半段階で特記されるのは、学生層の動きである。教員志望で子どもに関心があるというのではなく、社会教育を目指そうとする学

生・院生達の中に、子どもを中心課題として把握し、文字通り「子どもの社会教育」実践に積極的に取り組もうとする者が増えてきたのであった。生涯学習論議の高まりの中で、社会教育に関心を有する学生・院生が増えたこと。子どもの発達阻害の実態が深刻化し、健全育成の課題が増大したことや、子どもの権利条約への注目等が要因となって、「子ども」に対する認識が深まったためと考えられる。また、従来「子どもの社会教育」を意味して広く用いられてきた「学校外教育」という表現があまり聞かれなくなってきたのもこの時期であった。おそらくそのような動きを背景に、社会教育の固有な領域としての「子どもの社会教育」を構築する可能性が認識され始めたためであろう。この結果、分科会に参加した学生・院生達の一部が少しずつ運営にも関与する動きが広がり、次第に年齢と経験による分科会運営の役割分担・後継者の育成体制が確立するようになっていった。それと共に、新たな理論的総括は、もはや回避できない早急な検討課題として認識されるようになり、恒常的な研究体制の確立が模索されるようになった。さらには、分科会20年の歴史の積み重ねを経て、「子どもの社会教育」の可能性は次第に広く知られるようになっていた。当然様々な実践も増えており、研究上全国的な事例の把握を進める必要性も生じてきていた。こうして、既にご紹介した「子どもと社会教育の会」が発足したのである。

E. 第5期(1996年以降今日まで)＝現状と展望

1996年は、研究面でも運動面でも注目される年となった。すなわち、その理由の第一は、最初にご紹介した『子どもの地域生活と社会教育』が刊行されたことにある。「子どもの社会教育」をめぐる単行本としては、[田中編 1991] 以来の成果であり、90年代前半に問題となった新たな理論的総括と代表的な実践の集約という課題への対応に一定の展望を与えるものであった。今後の研究は多分にこ

の成果に立脚したものとなろう。本書に収録された木全力夫の論文によって、理論研究の今日的到達点を確認しておこう。木全は、近代化の進んでいる社会ほど「子どもが育つ」ということを限定的に見過ぎる傾向が強くなっていると問題を提起し、まずもって「子どもが育つ」ことを根底的にとらえる手掛かりとなる子どもをみる視点を三点指摘した。①子ども達は居場所＝自分の安全を守り、休息と新しいエネルギーの補給をしてくれる場所を求めているという視点。(木全はその広がりの中に児童館を捉えている。)②回りのもの＝自然・人・事物に体当たりしながら、自分と回りのものとの心の通う生活を創り続けて行こうとしているという視点。(自分の世界の創造、ロマンの実現)③表現の仕方がわからなかったり、幼稚だったりするかもしれないが、その基底では「より人間らしく」、「より善くなりたい」と願っているという視点。さらに、学校五日制の導入が、子どもの教育を幅広い教育観からとらえることの必要性を認識させつつあるとして、「子どもが育つ」ことの意味をしっかり見据えた上で、こうした時代に対応する社会教育の創造を訴える。すなわち、教育を学校教育、社会教育、家庭教育を問わず、生涯教育の観点から統合的に見直し、自ら考え主体的に判断して行動できる子どもを育成すべく、社会教育の場で子ども達を依存的な立場にとどめず、それぞれの子どもの能力に応じて自由を与え、主体的に活動できるように適切な援助をしていくことであると論じた。また、「子どもの社会教育」の領域を、i. 一人一人の子どもがゆとりをもって休息し、趣味を楽しむ生活。ii. 子ども達の自主的な仲間集団での遊び・スポーツ活動等。iii. 大人の援助、指導による主体的な団体活動、芸術、スポーツ活動。iv. 大人の援助、指導性の強い団体活動、行事。以上の四つに分類し、それらが子どもの生活にバランスよく位置づいていることが理想と指摘した。それと共に、学校教育、家庭教育、

社会教育の教育構造の特徴を認識しておくことが重要として、社会教育のそれを無定型型＝自主的・主体的集団と把握した。そして、社会教育の特徴を生かす基本的方向を端的に示すとすれば、(1) 自由性と自主性、主体的な活動。(2) 共に学び、教え合う相互学習、相互教育活動。(3) 实际的、具体的な体験活動。以上の三点に集約できるとした。端的な指摘であり、今後の指針として有用であろう。加えて、第4期に登場した増山等の議論を踏まえて「子どもの社会教育」の具体的な展開を構想することが当面重要であろう。

分科会は埼玉県での集会ということもあり、東京在住の世話人と現地のスタッフの協力で、千葉集会以来の子どもの参加と意見表明の実現や、「子どもと社会教育の会」が主催する独自の交流会の開催と理論研究の呼びかけ等、目立った成果に結び付いた。「子どもと社会教育の会」は、十分な基盤を確立したとは言えない状態ながら、以降、二度の学習会を開催し、また、「子どもの社会教育」に関心の強い学生が多い「社会教育を学ぶ学生の会」と交流を深めながら、1997年度の神戸集会を組織して今日に至っている。神戸集会でも独自の交流会は引き継がれ、通称神戸事件をめぐって二時間半にも及ぶ議論を展開する等、健全な発達を阻害された子ども達にかかわる重大問題を検討する貴重な機会を提供して、「子どもの社会教育」の推進に多様な可能性を探り続けている。

なお、「子どもと社会教育の会」では、これまで振り返ってきた研究史の成果を踏まえて、現状における「子どもの社会教育」研究の課題を以下のように把握している。ご紹介して今後の展望とさせていただきたい。すなわち、そも「子どもの社会教育」とは、どのような概念か?という問いを大前提として：1. 特に、「子ども主体の社会教育」と言う場合、①「子ども」をどのように規定するか?：社会教育の一つの本質を「相互教育・学習」に求めるとすれば、これは一体何歳頃から可

能であるのか？発達論や心理学的な成果とも密接に絡み、根本的な問いとなっている。②「子ども」の年齢幅、発達段階が複数確認されるとすれば、各々に可能な社会教育実践なり、方法論、場面や機会とはどのようなものか？③社会教育施設とは言うが、「子どもの社会教育」の拠点となるそれはどこか？また、何故か？2. 有意義な「相互教育・学習」を導くために、助言者や指導者を招請したり、助力を求めることは大人の社会教育においても有効な手段であるが、取り分け発達途上、人生経験や危険に対する認識、情報に疎い「子ども」がそれを展開する場合は、なおさら大人の指導者や助言者の活用が有効と推測される。この場合、①大人の指導者や助言者の役割とはどのような（どの程度の）ものか？＝「子ども」の主体性とは何か？②大人の指導者や助言者とは、そもどのような人か？＝大人の指導者や助言者に求められる資質とは？③大人の指導者や助言者が複数いる場合、この人々同士の関係はどのようなものであるべきか？＝大人の指導者、助言者間のチームワークのあり方とは？＝「子ども」にかかわる大人全体の連携とは？3. 教育が総体で捉えられるべきものであるとすれば、①特に、家庭（教育）、学校（教育）との連携はどうあるべきか？②その他にどのような個人、団体、施設等との連携が望まれるか？また、その理由とは？③この場合、社会教育よりも「教育」が共通の基盤になると思われる。まして、何等かの形で大人＝旧世代が介在する可能性がありうるとすれば、意図的な社会化促進の営為＝価値観の伝承という側面が表面化しやすいと推測される。「子ども」の主体性尊重とどのように整合するか？4. 「文化」や「アニメーション」といったコンセプトが提示されるようになったが、①そも「子どもの文化」とは何か？②その創造とはどのようなものか？③「子どもの文化権」とは何か？④教育、福祉、文化の連携とは？5. このように理論的な研究課題は山積しているが、これらに取

り組む研究者をどのように育成するか？今日、社会教育現場の若手や学部学生に、この分野に関心の深い人々が多くなっている。しかし、取り分け中堅の研究者は著しく不足しており、近い将来研究が停滞するのではないかと、深刻な危惧が広がっている。是非関係方面と密接な連携を保持し、状況の改善に努めたい。

脚注

- (1) この点については、[白井・小木・姥貝編 1996：110～113]をご参照いただきたい。
- (2) これらの選択基準は筆者の任意であり、まだまだ重要な論考を見落としている可能性が高い。今後さらに付け加えて再考していきたい。

参照・引用文献

上杉孝實

- 1976「地域の教育力と子どもの学校外教育」
『月刊社会教育』1976・5（No.224）
国土社（以下、略）

- 1981「子どもの学校外教育と社会教育行政」
『京都大学教育学部紀要』27号

- 1996「子どもの生活と教育をめぐる状況
子どもの生活と地域」[白井・小木・
姥貝編 1996]

江坂正巳

- 1978「学校外教育実践分析のための予備的
考察」『日本社会教育学会紀要』14号

小木美代子

- 1978「学校外教育の内容・方法についての
考察—発達の視点からのアプローチを
中心に—」[酒匂編 1978]

- 1985「『学校外教育』をめぐる今日的課題」
『続社会福祉の明日を』ミネルヴァ書
房

海老原治善

- 1975「学校外教育の現状と課題」『月刊社会教育』1975・1 (No.207)
- 木全力夫
- 1979「学校外教育の概念と視点に関する一考察」『創価大学教育学部論集』7号
- 1990「現在の到達点と課題についてのメモ」
[子どもの地域生活を豊かにする研究会編 1990]
- 1996「子どもの成長発達を支える社会教育の役割」[白井・小木・姥貝編 1996]
- 子どもの地域生活を豊かにする研究会編
- 1990『子どもと家庭・地域・学校』
- 酒匂一雄編
- 1978『地域の子どもと学校外教育』（日本の社会教育第22集）東洋館出版
- 酒匂一雄
- 1978「学校外教育研究の今日的意義」[酒匂編 1978]
- 佐藤一子・増山均編
- 1995『子どもの文化権と文化的参加』第一書林
- 白井慎・小木美代子・姥貝莊一編集
- 1996『子どもの地域生活と社会教育』学文社
- 白井慎
- 1975「地域の子どもの文化と社会教育」『月刊社会教育』1975・11 (No.217)
- 1978「子どもの発達と学校外教育－学校と学校外教育－」[酒匂編 1978]
- 田中治彦
- 1991『学校外教育論』学陽書房
- 原政行
- 1990「子ども分科会の歴史的推移とその背景」[子どもの地域生活を豊かにする研究会編 1990]
- 1990「子どもの生活と家庭・学校・地域」『月刊社会教育』1990増刊号
- 1991「子どもの生活と家庭・学校・地域」『月刊社会教育』1991増刊号
- 1992「学校・地域・子ども」『月刊社会教育』1992増刊号
- 平原春好
- 1979「権利としての学校外教育」[吉田昇編 1979]
- 増山均
- 1977「子どもの学校外教育をゆたかにする視点」『月刊社会教育』1977・7
- 1979「地域の子どもと社会教育－七〇年代から八〇年代へ－」『月刊社会教育』1979・11 (No.270)
- 1986 a『子ども組織の教育学』青木書店
- 1986 b『地域づくりと子育てネットワーク』大月書店
- 1989『子ども研究と社会教育』青木書店
- 1995「子どもの文化権とアニメーション」[佐藤・増山編 1995]
- 吉田昇編
- 1979『学校外教育』（講座 現代社会教育Ⅶ）亜紀書房
- 吉田昇
- 1978「社会教育としての学校外教育」[酒匂編 1978]
- 1979「学校論の再検討と学校外教育」[吉田昇編 1979]